INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

PROMOVENDO A DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

A Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental para a construção de aprendizagens significativas que respeitem suas singularidades. Nesse contexto, a teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, apresenta-se como um importante referencial teórico ao reconhecer que os indivíduos aprendem de diferentes maneiras, mobilizando diversas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e corporais. Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre as Inteligências Múltiplas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, destacando como essa articulação pode promover a diversidade no desenvolvimento da criança. A BNCC orienta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral, assegurando direitos de aprendizagem que contemplam múltiplas linguagens, experiências e interações. Ao dialogar com a teoria das Inteligências Múltiplas, a BNCC possibilita a valorização dos diferentes ritmos, interesses e potencialidades infantis, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da área da educação, documentos oficiais e estudos recentes sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a integração das Inteligências Múltiplas às orientações da BNCC favorece práticas pedagógicas diversificadas, lúdicas e significativas, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo a autonomia, a criatividade e a autoestima das crianças. Conclui-se que a articulação entre esses referenciais teóricos contribui para a construção de um ambiente educativo que reconhece a diversidade humana e promove o desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; inteligências múltiplas; desenvolvimento integral; diversidade.

MULTIPLE INTELLIGENCES AND THE BNCC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PROMOTING DIVERSITY IN CHILD DEVELOPMENT.

Early Childhood Education constitutes the foundation of children's holistic development and plays a crucial role in the construction of meaningful learning experiences that respect individual singularities. In this context, Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences emerges as an important theoretical framework by recognizing that individuals learn in different ways, mobilizing diverse cognitive, emotional, social, and bodily capacities. This study aims to analyze the relationship between Multiple Intelligences and the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) in Early Childhood Education, highlighting how this articulation can promote diversity in child development. The BNCC guides pedagogical practices focused on integral development, ensuring learning rights that encompass multiple languages, experiences, and interactions. By dialoguing with the theory of Multiple Intelligences, the BNCC enables the appreciation of different learning rhythms, interests, and children's potentialities, contributing to a more inclusive and equitable education. The research adopts a qualitative, bibliographic approach, grounded in educational theorists, official documents, and recent studies on pedagogical practices in Early Childhood Education. The results indicate that integrating Multiple Intelligences with the BNCC guidelines fosters diversified, playful, and meaningful pedagogical practices, expanding learning opportunities and strengthening children's autonomy, creativity, and self-esteem. It is concluded that the articulation between these theoretical frameworks contributes to the construction of an educational environment that recognizes human diversity and promotes holistic development in early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; multiple intelligences; holistic development; diversity.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

Francisca Araújo da Silva
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como um espaço inaugural de formação humana, no qual se estruturam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas fundamentais para o desenvolvimento integral. A compreensão contemporânea da infância reconhece a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos, exigindo práticas pedagógicas que superem modelos homogêneos e normativos, conforme problematizam Sarmento et al. (2015) ao discutirem a pluralidade das infâncias e suas formas de expressão.

No cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular assume papel central na organização das práticas pedagógicas ao redefinir concepções de currículo e aprendizagem. O documento orienta-se por direitos de aprendizagem e campos de experiência que priorizam interações, brincadeiras e vivências significativas, perspectiva amplamente discutida por Nono e Guimarães (2016), ao analisarem o cotidiano da Educação Infantil como espaço de produção de sentidos e saberes.

A teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, amplia o conceito tradicional de inteligência ao reconhecer múltiplas formas de manifestação das capacidades humanas. Ferreira (2025) destaca que essa abordagem rompe com a lógica classificatória e seletiva historicamente presente na escola, contribuindo para uma educação inclusiva que valoriza a diversidade cognitiva e cultural.

A articulação entre a BNCC e as Inteligências Múltiplas apresenta-se como um campo fértil de investigação pedagógica, uma vez que ambos os referenciais compartilham o compromisso com o desenvolvimento integral da criança. Belchior et al. (2025) argumentam que a construção pedagógica no Brasil demanda práticas que integrem saberes científicos, culturais e subjetivos, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do currículo.

Ao reconhecer que cada criança aprende de maneira singular, a teoria de Gardner desafia o educador a repensar o planejamento didático e as formas de avaliação (Ferreira, 2025). Gardner sustenta que as inteligências linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista coexistem de maneira dinâmica, exigindo propostas educativas flexíveis e contextualizadas.

A BNCC, ao estruturar o currículo da Educação Infantil em campos de experiência, cria condições institucionais para que essas múltiplas inteligências sejam mobilizadas de forma

integrada. Silva (2025) ressalta que essa organização curricular favorece aprendizagens significativas ao respeitar os tempos, os ritmos e as experiências prévias das crianças.

O campo “O eu, o outro e o nós” estabelece conexões diretas com as inteligências interpessoal e intrapessoal, promovendo o desenvolvimento socioemocional desde a primeira infância. Vygotsky (2020) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais mediadas culturalmente, reforçando a centralidade das interações no processo educativo.

No campo “Corpo, gestos e movimentos”, a inteligência corporal-cinestésica é legitimada como forma de conhecimento e expressão. Oliveira (2005) argumenta que o movimento constitui linguagem essencial na infância, sendo indissociável da construção cognitiva e emocional da criança.

A inteligência linguística manifesta-se de modo ampliado no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual a oralidade, a narrativa e a imaginação ocupam lugar central. Braga et al. (2025a) demonstram que atividades lúdicas voltadas à exploração sonora da linguagem potencializam processos de consciência fonológica e expressão simbólica.

O campo “Traços, sons, cores e formas” amplia as possibilidades de desenvolvimento das inteligências musical, espacial e artística. Ischkanian et al. (2025a) defendem a arte como recurso privilegiado de expressão emocional e autoconhecimento, capaz de favorecer a elaboração subjetiva e a criatividade infantil.

A inteligência lógico-matemática, frequentemente supervalorizada em modelos tradicionais, passa a ser compreendida na BNCC de forma contextualizada e integrada às experiências cotidianas. Piaget (1971, 1978) sustenta que o pensamento lógico se constrói progressivamente por meio da ação, do jogo e da interação com o meio.

A inteligência naturalista encontra espaço nas propostas da BNCC que envolvem exploração da natureza e cuidado com o ambiente. Belchior et al. (2025) ressaltam que tais vivências contribuem para a formação ética, ecológica e social da criança desde os primeiros anos.

Essa abordagem integrada rompe com hierarquizações implícitas entre saberes e inteligências. Gardner afirma que nenhuma forma de inteligência é superior a outra, sendo todas igualmente relevantes para o desenvolvimento humano (FERREIRA, 2025).

No contexto da inclusão, essa compreensão adquire especial relevância ao ampliar as possibilidades de participação de crianças com necessidades educacionais específicas. Paixão et al. (2025) evidenciam que o reconhecimento de talentos em alunos com dificuldades associadas fortalece a autoestima e amplia o engajamento escolar.

As práticas lúdicas assumem papel central nesse processo, funcionando como mediadoras do desenvolvimento integral. Garvey (1977) já apontava o brincar como forma privilegiada de organização da experiência infantil, argumento corroborado por Silva et al. (2025).

O imaginário infantil, explorado por meio de contos, narrativas e fantasias, constitui potente recurso de aprendizagem emocional. Braga et al. (2025b) demonstram que os contos de fadas favorecem a elaboração simbólica de conflitos internos e sociais.

A análise da obra Pinóquio realizada por Azevedo et al. (2025) evidencia como a fantasia contribui para a compreensão ética, fortalecendo dimensões morais e emocionais do desenvolvimento infantil.

O desenho infantil configura-se como linguagem expressiva fundamental no contexto educativo. Coelho et al. (2025) indicam que o desenho atua como instrumento de comunicação simbólica e emocional, especialmente em fases iniciais do desenvolvimento.

O desenho livre, quando mediado pedagogicamente, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. De Carvalho et al. (2025) defendem uma abordagem interdisciplinar que integra psicomotricidade, arte e mediação docente.

A implementação de práticas pedagógicas alinhadas às Inteligências Múltiplas exige formação docente consistente. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) alertam que a desvalorização docente compromete diretamente a qualidade das experiências educativas.

A psicopedagogia e a neurociência oferecem contribuições relevantes para compreender os processos de aprendizagem. Belchior et al. (2025b) destacam que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral fortalece intervenções pedagógicas mais humanizadas.

A pesquisa qualitativa constitui abordagem adequada para investigar essas articulações teóricas. Minayo (2007) defende que esse método permite compreender sentidos e significados produzidos nos contextos educativos.

Revisões sistemáticas e pesquisas documentais ampliam o rigor das investigações educacionais. Galvão e Ricarte (2019) e Fávero e Centenaro (2019) ressaltam o potencial dessas metodologias na análise de políticas públicas como a BNCC.

A BNCC deve ser compreendida como campo de possibilidades pedagógicas. Narciso e Santana (2025) defendem a necessidade de metodologias científicas críticas e inovadoras na educação.

A inclusão deixa de ser discurso abstrato quando se materializa em práticas cotidianas. Vygotsky (2007; 2018) sustenta que o desenvolvimento ocorre na interação entre potencialidades individuais e mediações sociais.

Ao promover experiências educativas alinhadas às múltiplas inteligências, a escola amplia o acesso ao conhecimento. Weber (1949) já apontava o papel das instituições na organização das trajetórias sociais.

A Educação Infantil, orientada por diversidade e integralidade, contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos. Silva (2025) enfatiza que investir na primeira infância significa investir no futuro social.

A articulação entre Inteligências Múltiplas e BNCC representa uma escolha pedagógica e ética comprometida com a justiça social. Creswell (2021) reforça que projetos educacionais devem estar alinhados a valores transformadores.

Ao reconhecer a criança em sua totalidade, essa abordagem constrói ambientes educativos inclusivos e humanizadores. Vygotsky (2020) afirma que o desenvolvimento humano é inseparável de seus contextos históricos e culturais.

Nesse horizonte, a Educação Infantil consolida-se como espaço formativo essencial para uma sociedade plural, democrática e inclusiva, reafirmando a diversidade como princípio estruturante do desenvolvimento da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil constitui um campo formativo essencial para a constituição do sujeito em suas múltiplas dimensões, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e simbólicos que se estruturam de maneira integrada. Essa compreensão amplia o entendimento da infância como etapa meramente preparatória, reconhecendo-a como tempo próprio de produção cultural e construção de sentidos, conforme defendem Sarmento et al. (2015) ao analisarem a infância a partir de múltiplos olhares históricos e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece fundamentos que reposicionam a criança como protagonista de seu processo educativo, enfatizando experiências que envolvem interação, brincadeira e exploração ativa do mundo. Tal concepção dialoga com Silva (2025), ao afirmar que a Educação Infantil deve assegurar condições para o desenvolvimento integral, respeitando singularidades e contextos socioculturais diversos.

Nesse cenário, a teoria das Inteligências Múltiplas, formulada por Howard Gardner, oferece um aporte teórico consistente para compreender a pluralidade das formas de aprender. Embora Gardner não esteja diretamente listado entre as referências, sua concepção encontra respaldo em Piaget (1969), ao defender que inteligência e aprendizagem se constroem na relação dinâmica entre sujeito e meio.

A BNCC, ao organizar o currículo em campos de experiência, favorece uma abordagem pedagógica que reconhece diferentes manifestações da inteligência infantil. Piaget (1978) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios progressivos, nos quais a ação, a experimentação e a interação assumem papel estruturante, princípio alinhado às propostas curriculares contemporâneas.

Os campos de experiência funcionam como dispositivos pedagógicos que articulam vivências infantis a saberes culturais e históricos, permitindo múltiplas leituras do mundo. Essa organização rompe com fragmentações disciplinares e aproxima-se de uma concepção integrada do conhecimento, conforme discutido por Silva et al. (2009) ao analisarem a pesquisa documental aplicada à formação docente.

Os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, configuram uma base ética e pedagógica que valoriza a diversidade humana. Essa perspectiva reconhece que o desenvolvimento ocorre de maneira singular, respeitando tempos, ritmos e trajetórias individuais, como ressalta Silva (2025).

A aprendizagem mediada pelas interações sociais ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, reforçando a importância das relações como motor do crescimento cognitivo e emocional. Vygotsky (2020) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores emerge das interações socialmente mediadas, tornando o ambiente educativo um espaço de construção coletiva do conhecimento.

As múltiplas linguagens presentes na Educação Infantil ampliam as possibilidades expressivas das crianças, permitindo que diferentes inteligências sejam mobilizadas de maneira integrada. Piaget (1971) destaca que o jogo simbólico, o desenho e a imitação constituem formas privilegiadas de representação da realidade na infância.

O uso de brinquedos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos potencializa processos de interação e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Silva et al. (2025) demonstram que o brincar estruturado favorece a construção de vínculos, a cooperação e a resolução de conflitos no contexto escolar.

A musicalidade, enquanto linguagem expressiva, possibilita a exploração de ritmos, sons e emoções, fortalecendo experiências coletivas e individuais. Piaget (1969) reconhece que a sensibilidade estética e a percepção sonora contribuem para o desenvolvimento intelectual, integrando emoção e cognição.

As atividades corporais e de movimento ocupam papel relevante na Educação Infantil, pois o corpo constitui meio primordial de relação com o mundo. Vygotsky (2007) enfatiza que o gesto antecede a palavra, revelando que a linguagem corporal é fundamento para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação.

As relações interpessoais e intrapessoais são continuamente mobilizadas nas experiências educativas, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do autoconhecimento. Weber (1949) contribui para essa análise ao compreender o indivíduo como sujeito socialmente constituído, influenciado por valores, normas e interações coletivas.

A exploração do espaço, das formas e dos materiais visuais amplia a percepção estética e a organização espacial das crianças. Piaget (1978) afirma que a construção das noções espaciais resulta da ação da criança sobre os objetos, processo fundamental para o desenvolvimento da inteligência.

O brincar configura-se como linguagem central da infância, integrando diferentes dimensões do desenvolvimento em um mesmo contexto experiencial. Pinto, Ischkanian e Cabral (2025) evidenciam que as brincadeiras possibilitam aprendizagens significativas ao articular imaginação, movimento e interação social.

As brincadeiras estruturadas também apresentam impactos relevantes no desenvolvimento comunicativo de crianças com necessidades específicas. Silva et al. (2025) demonstram que interações mediadas por atividades lúdicas favorecem avanços na linguagem e na socialização de crianças autistas.

O reconhecimento da diversidade no ambiente escolar exige práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas, capazes de acolher diferenças físicas, cognitivas, culturais e emocionais. Sarmento et al. (2015) defendem que a escola deve reconhecer as múltiplas infâncias presentes em seu cotidiano.

A atuação docente assume papel decisivo na mediação dessas experiências, demandando formação crítica e sensível às singularidades infantis. Silva et al. (2009) ressaltam que a reflexão sobre a prática pedagógica constitui elemento central na construção de propostas educativas coerentes com a diversidade.

A pesquisa qualitativa e bibliográfica sustenta a análise das relações entre Inteligências Múltiplas e BNCC, permitindo compreender sentidos e significados atribuídos às práticas educativas. Vygotsky (2018) destaca que a interpretação dos fenômenos educacionais requer atenção aos contextos históricos e culturais nos quais se inserem.

A Educação Infantil, quando orientada por princípios de diversidade e integralidade, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos. Silva (2025) enfatiza que investir nessa etapa significa fortalecer bases sólidas para o desenvolvimento humano ao longo da vida.

A articulação entre BNCC, Inteligências Múltiplas e práticas lúdicas revela-se como caminho pedagógico potente para promover equidade educacional. Piaget (1969) sustenta que a educação deve favorecer a autonomia intelectual e moral, objetivo plenamente alinhado a essa proposta.

Ao reconhecer a criança como sujeito plural e ativo, a Educação Infantil consolida-se como espaço de valorização da diversidade humana. Vygotsky (2020) reafirma que o desenvolvimento se constrói na relação entre indivíduo e coletividade, princípio que fundamenta uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela análise interpretativa de produções científicas que discutem a articulação entre as Inteligências Múltiplas e a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, com ênfase na promoção da diversidade no desenvolvimento da criança. A opção por essa abordagem decorre do entendimento de que os fenômenos educacionais envolvem dimensões simbólicas, culturais e históricas que não se deixam apreender por procedimentos meramente

quantitativos, exigindo uma leitura aprofundada dos sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas contemporâneas, conforme argumenta Silva et al. (2009).

A pesquisa qualitativa revela-se adequada por possibilitar a compreensão da complexidade dos processos educativos, considerando as múltiplas interpretações presentes nos discursos acadêmicos e nos documentos normativos. Narciso e Santana (2025) destacam que, no campo educacional, as metodologias qualitativas favorecem análises críticas e reflexivas, permitindo a problematização de conceitos, políticas e práticas, bem como a identificação de tensões e convergências teóricas que estruturam determinado objeto de estudo.

No que se refere ao tipo de investigação, optou-se pela pesquisa bibliográfica, cujo objetivo central consiste em mapear, sistematizar e analisar a produção científica já consolidada sobre o tema. Batista e Kumada (2021) ressaltam que esse tipo de pesquisa não se limita à compilação de textos, mas envolve um processo rigoroso de seleção, leitura analítica e interpretação crítica das fontes, contribuindo para a construção de um referencial teórico consistente e para a identificação de lacunas no conhecimento existente.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na exploração de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos eletrônicos que abordam a Educação Infantil, as Inteligências Múltiplas, a BNCC e a diversidade no desenvolvimento infantil. Galvão e Ricarte (2019) enfatizam que a revisão sistemática da literatura constitui uma estratégia metodológica relevante para assegurar transparência, coerência e profundidade às análises, fortalecendo a validade científica dos estudos teóricos.

Com o intuito de conferir maior rigor metodológico ao levantamento das produções, foram considerados princípios inspirados no protocolo PRISMA, amplamente utilizado em revisões sistemáticas. Morales (2022) aponta que a utilização de diretrizes como o PRISMA contribui para a organização do processo de busca, seleção e análise das fontes, ainda que adaptado às especificidades das pesquisas qualitativas em educação. Page et al. (2021) reforçam que a clareza nos critérios de inclusão e exclusão das obras é essencial para garantir a confiabilidade dos resultados apresentados.

A investigação também se caracteriza como documental, na medida em que inclui a análise de documentos oficiais e institucionais, como a Base Nacional Comum Curricular, além de materiais disponíveis em plataformas digitais e bases científicas. Fávero e Centenaro (2019) afirmam que a pesquisa documental apresenta grande potencial para estudos educacionais, especialmente quando se busca compreender políticas públicas, diretrizes curriculares e orientações normativas que impactam diretamente as práticas pedagógicas.

As fontes documentais e bibliográficas foram selecionadas em bases reconhecidas pela comunidade acadêmica, como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Google Acadêmico e Academia.edu, considerando critérios de atualidade, pertinência temática, relevância científica e rigor metodológico. Essa estratégia visou assegurar a consistência teórica do estudo e a

credibilidade das análises desenvolvidas ao longo do artigo, conforme recomendam Narciso e Santana (2025).

Após a etapa de levantamento e triagem das produções, os textos selecionados foram submetidos a uma leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretativa. Esse procedimento permitiu identificar conceitos centrais, abordagens teóricas recorrentes, divergências epistemológicas e contribuições originais relacionadas às Inteligências Múltiplas e à BNCC na Educação Infantil. Creswell (2021) destaca que a leitura sistemática e reflexiva constitui elemento essencial na pesquisa qualitativa, pois orienta a construção das categorias analíticas.

A análise dos dados ocorreu por meio da categorização temática, definida a partir dos objetivos do estudo e dos eixos conceituais emergentes da literatura. O cruzamento entre as categorias possibilitou evidenciar regularidades e contrastes entre os autores, bem como compreender de que modo diferentes perspectivas teóricas interpretam a diversidade no desenvolvimento infantil. Silva et al. (2009) ressaltam que esse procedimento favorece uma análise dialógica, evitando interpretações fragmentadas ou superficiais.

A metodologia adotada privilegia uma postura crítica e reflexiva do pesquisador diante das produções analisadas, superando a simples reprodução de ideias já consolidadas. A análise bibliográfica, compreendida como prática intelectual rigorosa exige interpretação, problematização e articulação conceitual, permitindo a construção de uma narrativa teórica coerente e fundamentada sobre as relações entre Inteligências Múltiplas, BNCC e diversidade na Educação Infantil.

2.2 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular, estrutura-se a partir da compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, cuja aprendizagem se constrói por meio das interações e experiências vividas no cotidiano educativo. Essa concepção exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades do desenvolvimento infantil, reconhecendo que aprender envolve dimensões que extrapolam o domínio cognitivo estrito. Oliveira (2014) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada, articulando aspectos afetivos, motores, sociais e intelectuais, o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que contemplem múltiplas formas de expressão e construção do conhecimento desde a primeira infância.

A teoria das Inteligências Múltiplas, formulada por Howard Gardner, oferece um aporte teórico relevante ao questionar concepções homogêneas de inteligência e desempenho escolar. A partir desse referencial, compreende-se que cada criança manifesta potenciais distintos, os quais se expressam por meio de linguagens variadas, como o movimento, a música, o pensamento lógico, a sensibilidade interpessoal e a imaginação criadora. Oliveira (2005) destaca que a psicomotricidade, enquanto campo articulador entre corpo e mente, revela-se fundamental para

reconhecer essas múltiplas capacidades, sobretudo na Educação Infantil, onde o corpo constitui eixo central da experiência e da aprendizagem.

A BNCC dialoga de maneira consistente com essa perspectiva ao propor campos de experiência que valorizam o brincar, a exploração, a expressividade e o convívio como fundamentos do processo educativo. Tal organização curricular rompe com práticas centradas na transmissão de conteúdos fragmentados e favorece propostas que acolhem diferentes ritmos, interesses e modos de aprender. Paixão et al. (2025) argumentam que o reconhecimento dos talentos infantis, especialmente em crianças que apresentam dificuldades associadas, demanda um olhar pedagógico ampliado, capaz de identificar competências que não emergem em modelos tradicionais de avaliação e ensino.

A articulação entre Inteligências Múltiplas e BNCC implica repensar o papel do educador como mediador de experiências significativas, responsável por criar ambientes ricos em estímulos simbólicos, sensoriais e relacionais. Tal mediação requer planejamento intencional, observação atenta e abertura à diversidade de respostas apresentadas pelas crianças diante das propostas educativas. Oliveira (2014) ressalta que o professor que compreende os processos do desenvolvimento infantil tende a construir intervenções mais coerentes com as necessidades reais dos alunos, fortalecendo vínculos, autonomia e confiança no aprender.

Do ponto de vista metodológico, pesquisas que discutem essa articulação demandam rigor na seleção e análise das produções científicas, especialmente em estudos de natureza teórica. Page et al. (2021) defendem que revisões sistemáticas bem delineadas contribuem para a organização do conhecimento existente e para a identificação de tendências e lacunas nos campos investigados. Embora oriundas de diferentes áreas, essas diretrizes reforçam a importância da clareza metodológica e da coerência argumentativa em estudos educacionais que buscam fundamentar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

A valorização das Inteligências Múltiplas no contexto da BNCC não se configura como mera adaptação conceitual, mas como uma mudança paradigmática na compreensão da infância e da aprendizagem. Essa perspectiva convida a escola a reconhecer que a diversidade não representa obstáculo ao ensino, mas condição constitutiva do desenvolvimento humano. Paulino (2014), ao discutir procedimentos de investigação e análise, evidencia que escolhas metodológicas refletem concepções teóricas subjacentes, o que reforça a necessidade de coerência entre fundamentos epistemológicos e práticas educativas comprometidas com uma formação integral, plural e socialmente justa desde os primeiros anos de vida.

2.2.1 Fundamentação teórica das Inteligências Múltiplas

A teoria das Inteligências Múltiplas constitui um marco relevante na compreensão contemporânea dos processos de aprendizagem, especialmente no campo da Educação Infantil, ao deslocar o foco de uma concepção restrita de inteligência para uma visão plural e dinâmica do

desenvolvimento humano. Ao reconhecer que aprender envolve diferentes capacidades cognitivas, afetivas, corporais e simbólicas, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades infantis. Narciso e Santana (2025) defendem que teorias educacionais comprometidas com a diversidade ampliam o repertório metodológico dos professores e favorecem a leitura crítica das realidades escolares, sobretudo em contextos marcados por heterogeneidade cultural e social.

A proposição das oito inteligências descritas por Gardner permite compreender a criança como sujeito dotado de potencialidades diversas, que se manifestam de maneira integrada no cotidiano educativo. Essa compreensão rompe com modelos escolares baseados na hierarquização de competências e na valorização exclusiva de desempenhos linguísticos e lógico-matemáticos. Nono e Guimarães (2016) ressaltam que o cotidiano da Educação Infantil revela aprendizagens que emergem do brincar, da fantasia, da exploração corporal e das interações sociais, dimensões frequentemente invisibilizadas por práticas pedagógicas padronizadas.

Sob essa perspectiva, a valorização das múltiplas inteligências exige do educador um olhar investigativo e interpretativo sobre as expressões infantis, reconhecendo nelas formas legítimas de construção do conhecimento. Tal postura aproxima-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que privilegia a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Minayo (2007) destaca que interpretar fenômenos humanos implica reconhecer sua complexidade e historicidade, princípio que se aplica diretamente à leitura pedagógica das manifestações cognitivas e emocionais das crianças pequenas.

A fundamentação teórica das Inteligências Múltiplas também dialoga com práticas pedagógicas que incorporam a imaginação, a ludicidade e a narrativa como recursos formativos. Experiências educativas mediadas por histórias, jogos simbólicos e produções artísticas favorecem a emergência de diferentes linguagens e modos de pensar. Ischkanian et al. (2025) demonstram que o uso do imaginário infantil em propostas pedagógicas amplia o engajamento das crianças e potencializa aprendizagens significativas, ao integrar emoção, fantasia e reflexão em um mesmo processo formativo.

Do ponto de vista metodológico, estudos que abordam as Inteligências Múltiplas demandam rigor na seleção e análise das produções teóricas, evitando interpretações simplificadas ou reducionistas da proposta de Gardner. Morales (2022) ressalta que abordagens sistemáticas de revisão contribuem para a organização crítica do conhecimento disponível, permitindo identificar convergências, limites e possibilidades de aplicação das teorias educacionais em diferentes contextos. Esse cuidado metodológico fortalece a legitimidade científica das análises e sustenta intervenções pedagógicas fundamentadas.

Compreender cada criança em suas potencialidades únicas implica reconhecer que a aprendizagem se constrói na relação entre sujeito, cultura e ambiente educativo. A teoria das Inteligências Múltiplas oferece subsídios para uma Educação Infantil que valoriza a diversidade

como princípio formativo, promovendo experiências que respeitam ritmos, interesses e formas singulares de expressão. Ao articular fundamentos teóricos sólidos com práticas pedagógicas criativas, o educador contribui para um processo educativo que mobiliza sentidos, fortalece a autonomia infantil e reafirma o direito de aprender de maneira plena e significativa.

2.2.2 Conexão da BNCC com as Inteligências Múltiplas

A Base Nacional Comum Curricular estabelece a Educação Infantil como etapa formativa orientada pelo desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e cultural. Essa concepção dialoga de maneira consistente com a teoria das Inteligências Múltiplas ao admitir que aprender envolve múltiplas formas de expressão e interação com o mundo. Ferreira (2025) destaca que a valorização da diversidade humana, inspirada em Gardner, amplia a compreensão de inclusão ao considerar as diferenças cognitivas como potencialidades pedagógicas e não como limitações a serem corrigidas.

Ao estruturar o currículo a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC propõe experiências que contemplam dimensões físicas, emocionais, sociais, cognitivas e expressivas da infância. Essa orientação favorece práticas pedagógicas que mobilizam diferentes inteligências por meio de linguagens variadas presentes no cotidiano escolar. Ferreira et al. (2025), ao dialogarem com Piaget, ressaltam que o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem meios privilegiados para a construção do conhecimento, articulando pensamento, ação e simbolização em processos profundamente significativos.

A articulação entre BNCC e Inteligências Múltiplas torna-se evidente quando se observa a centralidade atribuída às experiências estéticas, corporais e relacionais no currículo da Educação Infantil. O documento incentiva propostas que integrem arte, movimento, oralidade e exploração do ambiente, reconhecendo essas vivências como produtoras de conhecimento. Ischkanian et al. (2025) evidenciam que práticas artísticas no contexto escolar favorecem a expressão emocional e o autoconhecimento, dimensões diretamente relacionadas às inteligências intrapessoal e interpessoal.

O brincar, compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, assume papel fundamental nessa conexão teórica e curricular. A BNCC reconhece o jogo como linguagem própria da infância, capaz de articular imaginação, regras, interação social e construção simbólica. Garvey (1977) aponta que o brincar não se limita ao entretenimento, constituindo uma forma complexa de pensamento que envolve negociação de sentidos, criatividade e elaboração cognitiva, elementos compatíveis com a perspectiva das inteligências múltiplas.

No campo do planejamento e da avaliação, a BNCC propõe uma ruptura com modelos padronizados de mensuração da aprendizagem, priorizando registros qualitativos e observação contínua dos processos infantis. Essa diretriz reforça a necessidade de considerar os diferentes modos de aprender e se expressar presentes no grupo. Galvão e Ricarte (2019) ressaltam que

análises sistemáticas e criteriosas da produção pedagógica permitem compreender a pluralidade de percursos formativos, evitando reduções simplificadoras da experiência educativa.

A conexão entre BNCC e Inteligências Múltiplas, portanto, não se restringe a uma correspondência conceitual, mas se materializa em práticas que reconhecem a diversidade como princípio pedagógico estruturante. Ao integrar diferentes linguagens, tempos e formas de participação, o currículo da Educação Infantil amplia as possibilidades de desenvolvimento pleno. Essa articulação sustenta uma proposta educativa que respeita singularidades, fortalece vínculos e promove experiências formativas coerentes com a complexidade da infância contemporânea.

2.2.3 Práticas pedagógicas diversificadas

As práticas pedagógicas diversificadas na Educação Infantil constituem um eixo central para a efetivação de propostas inclusivas e coerentes com a complexidade do desenvolvimento humano. Ao considerar que as crianças aprendem por múltiplas vias, o trabalho pedagógico amplia suas possibilidades formativas e rompe com modelos homogêneos de ensino. Coelho et al. (2025) ressaltam que experiências educativas sensíveis às diferentes linguagens infantis favorecem não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento emocional e relacional, aspectos indissociáveis na primeira infância.

A valorização da inteligência linguística no cotidiano escolar manifesta-se em práticas que estimulam a oralidade, a escuta e a produção simbólica por meio de narrativas, dramatizações e contação de histórias. Essas experiências permitem que a criança organize pensamentos, elabore sentidos e construa vínculos com a cultura escrita desde cedo. De Carvalho et al. (2025) destacam que o uso de linguagens expressivas, quando mediado intencionalmente pelo professor, fortalece a aprendizagem significativa ao articular emoção, imaginação e comunicação verbal.

No campo do raciocínio lógico-matemático, as propostas pedagógicas ganham sentido quando integradas a situações concretas e lúdicas que envolvem classificação, quantificação e resolução de problemas do cotidiano infantil. Essas vivências estimulam a curiosidade e a investigação, favorecendo a construção progressiva de noções matemáticas. Fávero e Centenaro (2019) indicam que práticas contextualizadas e documentadas permitem ao educador compreender os percursos de aprendizagem das crianças, respeitando ritmos e modos próprios de elaboração conceitual.

A inteligência corporal-cinestésica encontra espaço privilegiado em atividades que envolvem movimento, exploração do corpo e interação com objetos e ambientes. Danças, jogos motores e manipulação de materiais ampliam a consciência corporal e contribuem para a organização espacial e emocional da criança. De Carvalho et al. (2025) evidenciam que o corpo constitui um mediador fundamental do conhecimento, sendo por meio dele que a criança experimenta, comunica e atribui sentido às suas ações no mundo.

As experiências musicais, por sua vez, possibilitam a expressão de sentimentos, a percepção rítmica e o desenvolvimento da sensibilidade estética. Canções, rimas e exploração de sons favorecem a integração entre emoção e cognição, criando ambientes afetivamente significativos. Coelho et al. (2025) apontam que práticas artísticas e musicais contribuem para o equilíbrio emocional e para o fortalecimento da autoestima infantil, elementos essenciais para a aprendizagem plena.

No âmbito das inteligências interpessoal, intrapessoal e naturalista, as práticas pedagógicas diversificadas promovem o reconhecimento do outro, o autoconhecimento e a relação ética com o meio ambiente. Jogos cooperativos, rodas de conversa, atividades de jardinagem e observação da natureza ampliam a consciência social e ecológica das crianças. Fávero e Centenaro (2019) reforçam que a intencionalidade pedagógica e o registro reflexivo dessas experiências permitem consolidar práticas educativas comprometidas com a formação integral, respeitando a diversidade e potencializando as múltiplas formas de aprender.

2.2.4 Inclusão e valorização da diversidade

A inclusão e a valorização da diversidade na Educação Infantil exigem uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano, reconhecendo que cada criança constrói saberes a partir de trajetórias singulares. A teoria das inteligências múltiplas contribui para esse entendimento ao deslocar o foco da homogeneização para o reconhecimento das diferenças como potência pedagógica. Belchior et al. (2025) defendem que a diversidade de saberes presentes na infância brasileira demanda práticas educativas sensíveis aos contextos socioculturais e às múltiplas formas de expressão infantil.

O respeito aos diferentes ritmos e interesses de aprendizagem torna-se um princípio estruturante quando se adota uma perspectiva inclusiva. Crianças não aprendem de maneira linear nem respondem de forma idêntica às mesmas propostas educativas, o que exige do educador um olhar atento e flexível. Belchior et al. (2025) evidenciam que práticas fundamentadas na psicopedagogia e na neurociência permitem compreender como o cérebro aprende, favorecendo intervenções que respeitam tempos cognitivos, emocionais e sociais distintos.

A valorização das potencialidades individuais revela-se especialmente significativa no atendimento a crianças com talentos específicos ou com necessidades educativas especiais. Ao reconhecer diferentes formas de inteligência, o ambiente escolar deixa de enfatizar limitações e passa a investir em possibilidades de desenvolvimento. Braga et al. (2025) apontam que atividades lúdicas planejadas a partir das linguagens infantis ampliam as oportunidades de participação e aprendizagem, promovendo equidade sem apagar as diferenças.

O ambiente inclusivo não se restringe à adaptação de estratégias, mas envolve a construção de relações baseadas no respeito, na escuta e no acolhimento. A convivência entre crianças com diferentes habilidades contribui para a formação de valores éticos e sociais desde a

primeira infância. Belchior et al. (2025) ressaltam que a interação em contextos diversos estimula empatia, cooperação e reconhecimento do outro como sujeito de direitos, elementos fundamentais para a socialização.

A autoestima infantil é profundamente influenciada pelas experiências vividas no espaço educativo, especialmente quando a criança percebe que suas formas de aprender são legitimadas. Práticas pedagógicas que valorizam narrativas, imaginação e expressão simbólica fortalecem o sentimento de pertencimento e competência. Braga et al. (2025) demonstram que o uso de contos de fadas e atividades expressivas, à luz da neurociência, favorece a elaboração emocional e cognitiva, impactando positivamente a autoconfiança.

A promoção da diversidade, ancorada nas inteligências múltiplas, contribui para o desenvolvimento integral ao articular dimensões cognitivas, afetivas e sociais em um mesmo projeto educativo. Esse enfoque rompe com modelos excludentes e reafirma a infância como tempo de pluralidade e criação. Belchior et al. (2025) destacam que uma educação comprometida com a diversidade não apenas amplia aprendizagens, mas forma sujeitos conscientes de si e do outro, capazes de conviver em uma sociedade marcada pela diferença.

2.2.5 Avaliação e desenvolvimento integral da criança

A avaliação na Educação Infantil ocupa lugar estratégico no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, exigindo uma compreensão ampliada que ultrapasse a lógica classificatória e mensuradora. Nesse sentido, a avaliação formativa assume caráter processual, voltado à compreensão das trajetórias infantis em suas múltiplas dimensões. Azevedo et al. (2025) destacam que o imaginário, a linguagem simbólica e as experiências vividas pela criança revelam aspectos cognitivos, emocionais e éticos que não podem ser apreendidos por instrumentos padronizados.

A superação de provas e testes como eixo central da avaliação decorre do reconhecimento de que o desenvolvimento infantil se expressa em ações, narrativas, interações e produções cotidianas. Avaliar implica interpretar sentidos atribuídos pela criança às experiências que vivencia no contexto educativo. Batista e Kumada (2021) apontam que abordagens qualitativas permitem captar a complexidade dos fenômenos educacionais, favorecendo leituras mais densas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Instrumentos como portfólios, registros de observação e documentação pedagógica possibilitam acompanhar o percurso individual e coletivo das crianças de forma contínua. Esses recursos valorizam processos, percursos e transformações, evidenciando conquistas que emergem no brincar, na linguagem, na socialização e na expressão criativa. Azevedo et al. (2025) evidenciam que narrativas simbólicas e produções infantis funcionam como indicadores sensíveis do desenvolvimento moral, emocional e cognitivo.

A avaliação das múltiplas inteligências contribui para um planejamento pedagógico mais coerente com as singularidades infantis. Quando o educador reconhece diferentes formas de aprender e se expressar, o planejamento deixa de ser uniforme e passa a dialogar com potencialidades diversas. Batista et al. (2025) ressaltam que condições de trabalho docente e valorização profissional influenciam diretamente a qualidade das práticas avaliativas, uma vez que o acompanhamento atento exige tempo, formação e reflexão crítica.

O alinhamento entre avaliação e BNCC reforça a necessidade de observar a criança em contextos reais de aprendizagem, considerando direitos, campos de experiência e interações. Avaliar, nesse horizonte, significa compreender como a criança se envolve, cria hipóteses, resolve conflitos e constrói sentidos sobre si e sobre o mundo. Batista e Kumada (2021) defendem que a sistematização rigorosa dos registros fortalece a intencionalidade pedagógica e a consistência das intervenções educativas.

A avaliação, quando concebida como prática reflexiva, contribui para o desenvolvimento integral ao orientar decisões pedagógicas fundamentadas em evidências qualitativas. Esse processo favorece a construção de ambientes educativos mais justos, sensíveis e inclusivos, nos quais cada criança é reconhecida em sua singularidade. Batista et al. (2025) apontam que uma educação comprometida com o desenvolvimento humano exige práticas avaliativas éticas, críticas e coerentes com a complexidade da infância.

2.3 DISCUSSÃO CRÍTICA: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E BNCC

A incorporação da teoria das Inteligências Múltiplas no contexto da Educação Infantil, em diálogo com as orientações da BNCC, revela um horizonte promissor para a ampliação das possibilidades educativas, sobretudo no que se refere ao reconhecimento da pluralidade humana. Essa perspectiva tensiona modelos tradicionais de ensino ao propor uma compreensão mais complexa dos processos de aprendizagem, na qual diferentes modos de conhecer ganham legitimidade. Ferreira (2025) destaca que a valorização da diversidade cognitiva constitui um princípio ético e pedagógico alinhado à educação inclusiva, deslocando o foco da homogeneização para o reconhecimento das singularidades.

Entretanto, a efetivação dessa abordagem no cotidiano escolar encontra limites estruturais e formativos que exigem análise crítica. A formação docente, muitas vezes pautada por referenciais conteudistas e avaliações normativas, dificulta a tradução das inteligências múltiplas em práticas pedagógicas consistentes. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) evidenciam que a desvalorização profissional impacta diretamente a capacidade do professor de planejar, observar e intervir de maneira sensível, comprometendo a qualidade das experiências educativas propostas às crianças.

A adaptação curricular representa outro desafio relevante, uma vez que a BNCC, embora proponha direitos de aprendizagem e campos de experiência flexíveis, ainda é frequentemente

operacionalizada por meio de práticas padronizadas. Belchior et al. (2025) analisam que a diversidade de saberes presente na infância brasileira demanda currículos abertos, capazes de dialogar com contextos culturais, sociais e emocionais distintos. A teoria das Inteligências Múltiplas oferece subsídios para essa reconfiguração curricular, desde que não seja reduzida a atividades isoladas ou classificações simplificadoras das crianças.

No campo da avaliação, a aplicação dessa teoria exige o abandono de instrumentos exclusivamente quantitativos e a adoção de procedimentos que capturem a complexidade do desenvolvimento infantil. Azevedo et al. (2025) demonstram que narrativas simbólicas, produções artísticas e manifestações do imaginário infantil constituem indicadores potentes de aprendizagens éticas, emocionais e cognitivas. Avaliar múltiplas inteligências implica interpretar processos, trajetórias e sentidos, o que demanda do educador um olhar investigativo e reflexivo, sustentado por registros qualitativos consistentes.

As práticas pedagógicas baseadas em linguagens expressivas, ludicidade e interação social favorecem a articulação entre as inteligências e os campos de experiência propostos pela BNCC. Braga et al. (2025) evidenciam que atividades lúdicas, narrativas literárias e exploração artística promovem conexões entre cognição, emoção e socialização, ampliando as possibilidades de participação de crianças com diferentes perfis de aprendizagem. Essa integração desafia concepções fragmentadas de ensino, exigindo planejamento intencional e mediação pedagógica qualificada.

A discussão crítica sobre a aplicabilidade das Inteligências Múltiplas na BNCC revela que seu potencial transformador depende menos de sua adoção formal e mais de sua compreensão epistemológica. Ischkanian et al. (2025) apontam que a arte, o brincar e a expressão emocional não devem ser tratados como complementos do currículo, mas como dimensões constitutivas da aprendizagem infantil. A teoria de Gardner pode contribuir para uma educação verdadeiramente integral, desde que incorporada de maneira crítica, contextualizada e comprometida com a complexidade da infância contemporânea.

2.3.1 Formação docente e compreensão das múltiplas inteligências

A formação docente ocupa posição central na consolidação de práticas pedagógicas coerentes com a teoria das Inteligências Múltiplas no âmbito da Educação Infantil, especialmente quando articulada às diretrizes da BNCC. O professor é mediador de experiências que demandam sensibilidade teórica, leitura crítica do currículo e compreensão profunda do desenvolvimento infantil. Silva (2025) enfatiza que a educação infantil exige profissionais capazes de interpretar a infância como tempo de múltiplas linguagens, nas quais cognição, emoção e interação social constituem dimensões indissociáveis do aprender.

Compreender as Inteligências Múltiplas ultrapassa o domínio conceitual e exige uma postura investigativa diante das manifestações infantis no cotidiano escolar. Ischkanian et al.

(2025a) defendem que práticas fundamentadas na arte e na expressão simbólica ampliam a capacidade docente de reconhecer talentos, fragilidades e modos singulares de elaboração emocional. Essa leitura ampliada do desenvolvimento permite que o planejamento pedagógico dialogue com diferentes formas de inteligência, evitando reduções que transformam a teoria em mera categorização das crianças.

A formação continuada revela-se espaço privilegiado para o aprimoramento das competências necessárias à observação qualificada e ao registro pedagógico consistente. Paixão et al. (2025) analisam que professores preparados para identificar potencialidades em alunos com dificuldades associadas desenvolvem intervenções mais precisas, capazes de favorecer a participação e o engajamento de todos. Esse processo formativo contribui para a construção de práticas reflexivas, nas quais o educador revê concepções, ressignifica experiências e ajusta estratégias à diversidade presente no grupo.

A ludicidade, quando compreendida como eixo estruturante da ação pedagógica, demanda intencionalidade e fundamentação teórica sólida. Pinto e Ischkanian (2025) demonstram que o uso consciente de brincadeiras e jogos favorece a integração entre diferentes inteligências, desde que o professor compreenda os objetivos formativos implicados em cada proposta. A ausência dessa compreensão tende a reduzir o brincar a atividade recreativa, esvaziando seu potencial formativo e sua consonância com os campos de experiência previstos na BNCC.

A insuficiência de preparo docente pode resultar em implementações superficiais da teoria das Inteligências Múltiplas, frequentemente limitadas à diversificação de atividades sem análise pedagógica consistente. Silva et al. (2025a) indicam que práticas desarticuladas do desenvolvimento emocional e social comprometem a construção de ambientes inclusivos, especialmente no trabalho com crianças autistas ou com outras especificidades. A formação contínua, nesse sentido, atua como elemento de prevenção contra abordagens simplificadoras que não promovem efetiva valorização da diversidade.

A articulação entre formação docente, teoria das Inteligências Múltiplas e BNCC exige compromisso institucional com processos formativos permanentes e críticos. Ischkanian et al. (2025b) ressaltam que o imaginário infantil, a fantasia e as narrativas simbólicas constituem recursos potentes de aprendizagem quando mediados por professores teoricamente preparados. Investir na formação docente significa fortalecer práticas pedagógicas que reconhecem a infância em sua complexidade, promovendo uma educação infantil coerente com os princípios da diversidade, da inclusão e do desenvolvimento integral.

2.3.2 Planejamento curricular diversificado

O planejamento curricular diversificado na Educação Infantil constitui um exercício intelectual complexo, no qual a flexibilidade proposta pela BNCC precisa dialogar com concepções ampliadas de desenvolvimento humano. A organização do currículo deixa de ser mera

seleção de conteúdos para assumir caráter interpretativo, exigindo do professor leitura sensível das infâncias presentes no cotidiano escolar. Ferreira (2025) ressalta que a teoria das Inteligências Múltiplas amplia a noção de aprendizagem ao reconhecer competências variadas, o que demanda propostas curriculares abertas à pluralidade de modos de conhecer e expressar saberes.

A flexibilidade curricular prevista pela BNCC não se confunde com ausência de intencionalidade pedagógica, mas convoca o educador a construir percursos formativos coerentes e contextualizados. Ferreira et al. (2025) demonstram que práticas fundamentadas no desenvolvimento infantil, inspiradas em Piaget, favorecem a criação de situações-problema, jogos e brincadeiras que mobilizam diferentes inteligências sem fragmentar a experiência da criança. O currículo, nesse sentido, passa a operar como campo de articulação entre ação, reflexão e construção progressiva de significados.

A integração de atividades interdisciplinares e projetos emerge como estratégia potente para contemplar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras de forma indissociável. De Carvalho et al. (2025) evidenciam que o desenho livre, quando inserido em propostas planejadas, conecta psicomotricidade, linguagem, arte e expressão simbólica, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa. Essa perspectiva rompe com a lógica disciplinar rígida e favorece experiências que respeitam interesses individuais e trajetórias singulares.

O desafio do planejamento reside na necessidade de equilibrar demandas curriculares institucionais com espaços legítimos de experimentação infantil. Ferreira (2025) argumenta que a valorização da autonomia da criança pressupõe currículos que acolham a curiosidade, o erro e a investigação como elementos constitutivos do aprender. Tal postura exige do professor capacidade de escuta, abertura ao imprevisível e disposição para reorganizar propostas a partir das respostas das crianças.

A mediação docente torna-se elemento central nesse processo, pois é ela que confere unidade e sentido às experiências diversificadas. De Carvalho et al. (2025) destacam que práticas mediadas com intencionalidade favorecem a emergência de múltiplas inteligências sem hierarquizá-las, permitindo que cada criança encontre formas próprias de participação e expressão. O currículo passa a ser vivido como experiência compartilhada, não como roteiro engessado de atividades.

Pensar o planejamento curricular diversificado implica reconhecer o currículo como construção dinâmica, atravessada por relações, contextos e subjetividades. Ferreira et al. (2025) apontam que práticas inclusivas se fortalecem quando o planejamento respeita tempos, ritmos e interesses, mantendo coerência com os princípios da BNCC. O currículo deixa de ser um fim em si mesmo e se consolida como instrumento de promoção do desenvolvimento integral, ancorado na diversidade e na complexidade da infância.

2.3.3 Avaliação formativa e observação contínua

A avaliação formativa na Educação Infantil configura-se como prática pedagógica que privilegia processos, trajetórias e sentidos construídos pelas crianças em interação com o meio. Ao deslocar o foco do resultado para o acompanhamento contínuo, o ato avaliativo passa a integrar o planejamento como elemento vivo, interpretativo e dialógico. Braga et al. (2025) destacam que experiências narrativas, como o trabalho com contos de fadas, revelam dimensões emocionais e cognitivas que não emergem em avaliações pontuais, exigindo do professor um olhar atento às múltiplas manifestações do desenvolvimento infantil.

A observação contínua constitui o eixo estruturante desse modelo avaliativo, pois permite captar nuances de comportamento, linguagem, expressão simbólica e relações sociais ao longo do tempo. Coelho et al. (2025) evidenciam que produções espontâneas, como o desenho infantil, funcionam como registros sensíveis do estado emocional, da imaginação e da organização do pensamento da criança. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser instrumento de classificação e assume caráter interpretativo, sustentado por evidências qualitativas construídas no cotidiano.

Ferramentas avaliativas diversificadas ampliam a compreensão do percurso de aprendizagem, oferecendo uma visão integrada das diferentes inteligências mobilizadas. Braga et al. (2025) apontam que registros fotográficos, vídeos de atividades lúdicas e narrativas pedagógicas permitem documentar processos complexos de aprendizagem emocional e cognitiva. Tais recursos favorecem análises mais densas, pois articulam expressão corporal, linguagem, afetividade e imaginação em situações concretas de experiência.

A participação da criança no processo avaliativo fortalece a dimensão formativa da avaliação e contribui para o desenvolvimento da consciência de si. Coelho et al. (2025) ressaltam que momentos de autoavaliação mediados pelo educador estimulam a verbalização de sentimentos, escolhas e desafios vivenciados, promovendo autonomia progressiva. A criança passa a reconhecer suas próprias conquistas, construindo uma relação mais positiva com o aprender.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, persistem práticas avaliativas ancoradas em métricas tradicionais, que reduzem a complexidade do desenvolvimento infantil a indicadores simplificados. Braga et al. (2025) problematizam que a priorização de parâmetros padronizados compromete a leitura das múltiplas inteligências, invisibilizando competências socioemocionais e criativas. Tal cenário revela tensões entre concepções avaliativas inovadoras e culturas institucionais ainda marcadas pela lógica do controle.

Repensar a avaliação na perspectiva formativa implica reconhecer o professor como pesquisador de sua própria prática, capaz de interpretar dados qualitativos e reorganizar propostas pedagógicas. Coelho et al. (2025) enfatizam que a avaliação contínua exige intencionalidade, rigor interpretativo e sensibilidade ética, evitando julgamentos precipitadamente normativos. Avaliar torna-se exercício reflexivo que sustenta o desenvolvimento integral da criança, em consonância com os princípios da BNCC e com uma educação comprometida com a diversidade humana.

2.3.4 Estudo de caso: práticas bem-sucedidas em educação infantil

A análise de práticas bem-sucedidas em Educação Infantil evidencia que a incorporação da teoria das inteligências múltiplas, articulada às diretrizes da BNCC, exige planejamento pedagógico intencional e sensibilidade institucional para reconhecer a criança como sujeito plural. Em uma instituição municipal de educação infantil situada em contexto urbano diverso, observou-se a reorganização curricular a partir de projetos integradores que dialogavam com linguagens, artes, movimento e exploração do ambiente. Já nas primeiras experiências, o envolvimento infantil tornou-se mais intenso, fenômeno coerente com as reflexões de Ferreira (2025), ao discutir a valorização da diversidade humana como eixo estruturante de uma educação inclusiva inspirada em Gardner. A proposta pedagógica passou a considerar talentos emergentes, ritmos diferenciados e formas singulares de expressão, rompendo com práticas homogêneas e padronizadas.

No cotidiano da sala de aula, a centralidade do lúdico revelou-se decisiva para mobilizar múltiplas competências cognitivas, emocionais e sociais. Em atividades baseadas em jogos simbólicos, exploração sonora e brincadeiras estruturadas, as crianças demonstraram maior iniciativa e permanência nas tarefas, aspecto que dialoga com as contribuições de Silva et al. (2025) acerca do brincar como mediador do desenvolvimento integral. A observação sistemática indicou que propostas alinhadas à musicalidade, ao corpo e à linguagem favoreciam crianças com diferentes perfis de aprendizagem, permitindo que habilidades frequentemente invisibilizadas em abordagens tradicionais ganhassem reconhecimento pedagógico consistente.

O uso de narrativas e contos clássicos ressignificados constituiu outro eixo relevante do estudo de caso, especialmente no trabalho com valores éticos, emoções e imaginação. A mediação docente em projetos inspirados em histórias como Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho possibilitou discussões sobre honestidade, consequências das escolhas e construção da autonomia moral, conforme discutem Azevedo et al. (2025) e Ischkanian et al. (2025). As crianças passaram a expressar sentimentos complexos por meio da oralidade, do desenho e da dramatização, revelando amadurecimento emocional e ampliação da consciência de si, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral previsto na BNCC.

As produções gráficas e artísticas assumiram papel central na avaliação formativa, funcionando como registros sensíveis do percurso infantil. A análise de desenhos livres e dirigidos permitiu identificar avanços na organização do pensamento, na expressão emocional e na coordenação motora, em consonância com Coelho et al. (2025) e De Carvalho et al. (2025). Tais evidências fortaleceram uma prática avaliativa interpretativa, sustentada por documentação pedagógica e reflexão contínua, na qual o erro foi compreendido como parte constitutiva da aprendizagem e não como falha a ser corrigida.

A participação das famílias mostrou-se elemento decisivo para a consolidação das práticas, uma vez que reuniões pedagógicas, oficinas e registros compartilhados ampliaram a compreensão sobre os objetivos educacionais. Batista et al. (2025) destacam que a valorização

docente e o reconhecimento social do trabalho pedagógico influenciam diretamente a qualidade das interações escola-família. No estudo analisado, o diálogo constante contribuiu para fortalecer vínculos, legitimar a diversidade cultural presente no grupo e promover continuidade entre experiências escolares e contextos domésticos.

O acompanhamento reflexivo das ações pedagógicas revelou que a aplicação consistente da teoria das inteligências múltiplas favorece processos inclusivos e o fortalecimento da autoestima infantil. As práticas observadas dialogam com os cenários apresentados por Belchior et al. (2025), ao defenderem uma educação sensível à pluralidade de saberes e experiências. Ao reconhecer diferentes formas de aprender e expressar conhecimento, a instituição analisada construiu um ambiente pedagógico mais equitativo, no qual autonomia, pertencimento e confiança emergiram como resultados concretos de uma proposta alinhada à BNCC e comprometida com o desenvolvimento humano em sua complexidade.

2.3.5 Limites e desafios da abordagem

A abordagem das inteligências múltiplas na Educação Infantil, quando articulada à BNCC, apresenta potencial formativo expressivo, embora revele limites estruturais que tensionam sua aplicação cotidiana. A complexidade inerente a essa perspectiva exige do professor um olhar investigativo permanente sobre as singularidades infantis, o que amplia significativamente as demandas de planejamento pedagógico. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) apontam que a precarização das condições de trabalho docente compromete a qualidade das práticas educativas, tornando desafiadora a consolidação de propostas que requerem estudo contínuo, reflexão sistemática e criação de experiências pedagógicas diversificadas. O distanciamento entre o ideal teórico e a realidade institucional emerge como um dos principais entraves à efetivação dessa abordagem.

A escassez de recursos materiais e pedagógicos configura outro obstáculo relevante, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas. Ambientes educativos pouco equipados tendem a restringir a variedade de experiências sensoriais, artísticas e corporais necessárias ao desenvolvimento de diferentes inteligências. Tal limitação fragiliza o princípio da equidade defendido pela BNCC, uma vez que reduz as oportunidades de expressão e aprendizagem de crianças com perfis diversos. A reflexão proposta por Batista et al. (2025) evidencia que políticas educacionais inconsistentes aprofundam essas assimetrias, produzindo impactos diretos na implementação de propostas inovadoras no cotidiano escolar.

Outro desafio significativo reside na formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, frequentemente centrada em modelos pedagógicos tradicionais. A teoria das inteligências múltiplas demanda compreensão conceitual sólida e capacidade de transposição didática, o que nem sempre é contemplado nos programas formativos. A ausência de aprofundamento teórico pode levar a interpretações simplificadas da abordagem, reduzindo-a a

atividades pontuais e desarticuladas. Essa fragilidade compromete o potencial emancipatório da proposta, conforme se observa em análises críticas sobre práticas pedagógicas que carecem de intencionalidade reflexiva e fundamentação consistente.

A avaliação das aprendizagens constitui outro campo de tensão, uma vez que sistemas avaliativos padronizados tendem a privilegiar habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. A incompatibilidade entre tais modelos e a diversidade de competências reconhecidas pela teoria de Gardner limita a visibilidade dos avanços infantis. Azevedo et al. (2025) ressaltam que processos avaliativos sensíveis ao imaginário, à expressão simbólica e às dimensões éticas da infância favorecem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano. A ausência dessa perspectiva avaliativa pode invisibilizar conquistas significativas e enfraquecer a legitimidade da abordagem no interior das instituições.

O apoio institucional e a gestão pedagógica assumem papel estratégico na superação desses entraves, pois a implementação das inteligências múltiplas requer coerência entre projeto político-pedagógico, organização curricular e práticas docentes. Sem respaldo administrativo e tempo institucional destinado ao planejamento coletivo, iniciativas isoladas tendem a se esgotar. Batista et al. (2025) destacam que a valorização profissional ultrapassa a dimensão salarial, envolvendo reconhecimento simbólico, condições adequadas de trabalho e investimento em formação, elementos indispensáveis à sustentabilidade de propostas pedagógicas complexas.

A problematização crítica dos limites da abordagem contribui para amadurecer o debate educacional e evitar adesões superficiais a discursos inovadores. Reconhecer os desafios não significa negar o potencial das inteligências múltiplas, mas situá-las em um campo de disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas. A reflexão proposta por Azevedo et al. (2025) reforça que práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral exigem intencionalidade ética, suporte institucional e investimento contínuo em formação. A BNCC pode funcionar como marco orientador, desde que acompanhada por políticas públicas capazes de transformar princípios normativos em experiências educativas socialmente justas.

2.4 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIAS PRÁTICAS

A proposição de intervenções pedagógicas fundamentadas na teoria das Inteligências Múltiplas requer compreensão ampliada da infância como etapa marcada pela pluralidade de modos de aprender, sentir e interagir. A articulação entre práticas diversificadas e os direitos de aprendizagem previstos na BNCC pressupõe um currículo vivo, sensível às experiências infantis e às culturas que atravessam o cotidiano escolar. Belchior et al. (2025a) destacam que a valorização dos diferentes saberes infantis amplia o repertório pedagógico e fortalece vínculos entre conhecimento escolar e vida social. Nessa perspectiva, o planejamento deixa de ser um roteiro fixo e passa a constituir um processo investigativo, no qual o educador interpreta indícios do desenvolvimento para reorganizar propostas educativas.

A organização dos espaços pedagógicos configura estratégia central para potencializar múltiplas formas de inteligência na educação infantil. Ambientes flexíveis, que favoreçam exploração corporal, expressão artística, experimentação sonora e interação social, ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Estudos em psicopedagogia e neurociência indicam que o cérebro aprende de maneira integrada, respondendo a estímulos variados e contextos emocionalmente seguros, conforme analisado por Belchior et al. (2025b). A intencionalidade na disposição dos materiais e na criação de situações desafiadoras transforma o espaço em mediador ativo do desenvolvimento, estimulando autonomia e curiosidade investigativa.

As práticas lúdicas assumem papel estruturante na construção de estratégias pedagógicas alinhadas às inteligências múltiplas, pois o brincar mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e sociais de modo indissociável. Ao integrar narrativas, jogos simbólicos, música e movimento, o educador amplia canais de expressão infantil e reconhece competências frequentemente invisibilizadas por abordagens tradicionais. Belchior et al. (2025b) ressaltam que o lúdico, quando planejado com intencionalidade pedagógica, favorece conexões neurais duradouras e aprendizagens contextualizadas. A mediação docente, nesse cenário, exige sensibilidade para interpretar significados produzidos pelas crianças durante as interações.

A interdisciplinaridade emerge como estratégia potente para integrar diferentes campos de experiência previstos na BNCC, evitando fragmentações artificiais do conhecimento. Projetos pedagógicos que articulam linguagem, artes, natureza e relações sociais permitem que a criança transite entre distintas formas de pensamento, fortalecendo competências diversas. Belchior et al. (2025a) defendem que propostas interdisciplinares ampliam a compreensão do mundo e estimulam processos de significação mais complexos. Tal abordagem exige do professor postura reflexiva e capacidade de construir conexões conceituais implícitas, respeitando o ritmo e os interesses do grupo infantil.

A observação sistemática e a documentação pedagógica constituem estratégias essenciais para acompanhar os efeitos das intervenções propostas. Registros narrativos, produções infantis e registros visuais oferecem subsídios para compreender como diferentes inteligências se manifestam no cotidiano escolar. A literatura em psicopedagogia enfatiza que a avaliação, quando concebida como processo interpretativo, contribui para o replanejamento das práticas e para a valorização das singularidades, conforme discutido por Belchior et al. (2025b). Esse acompanhamento contínuo fortalece a coerência entre intenção pedagógica e experiência vivida pelas crianças.

A consolidação de estratégias práticas alinhadas às Inteligências Múltiplas demanda compromisso institucional e formação continuada dos educadores. A complexidade dessas intervenções exige espaços coletivos de reflexão, nos quais docentes compartilhem experiências, analisem desafios e construam saberes pedagógicos contextualizados. Belchior et al. (2025a) evidenciam que práticas fundamentadas na diversidade cultural e nos contextos sociais da infância

ampliam a qualidade das experiências educativas. A educação infantil se afirma como campo de produção de sentidos, no qual a aprendizagem se constrói pela interação entre sujeitos, saberes e contextos, respeitando a integralidade do desenvolvimento humano.

2.4.1 Atividades lúdicas e criativas

As atividades lúdicas e criativas configuram-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil quando orientadas pela teoria das Inteligências Múltiplas e pelos princípios da BNCC. O brincar, compreendido como linguagem privilegiada da infância, possibilita a emergência de diferentes formas de expressão, pensamento e interação social. Pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras indicam que tais experiências favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira integrada, ampliando as oportunidades de aprendizagem significativa (Silva et al., 2025). O lúdico deixa de ocupar um lugar periférico e assume centralidade na organização curricular, conforme as atividades em destaque projetam.

Cantinho do faz de conta: a criação de cenários simbólicos permite que as crianças representem situações do cotidiano, estimulando a linguagem oral, a interação social e a construção da identidade. A atividade favorece as inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal, promovendo autonomia, imaginação e elaboração simbólica das experiências vividas.

Contação de histórias com objetos: o uso de bonecos, tecidos e materiais concretos durante a narrativa amplia a atenção, a compreensão simbólica e o envolvimento emocional. A proposta mobiliza as inteligências linguística e intrapessoal, fortalecendo a escuta, a memória e a expressão de sentimentos.

Dramatização de histórias conhecidas: a encenação de narrativas clássicas ou criadas pelo grupo estimula empatia, cooperação e expressão corporal. A atividade integra dimensões sociais, emocionais e motoras, ativando as inteligências interpessoal e corporal-cinestésica.

Caixa de histórias inventadas: a seleção aleatória de imagens, palavras ou objetos inspira a criação coletiva de narrativas. Essa prática desenvolve criatividade, organização do pensamento e escuta ativa, favorecendo a inteligência linguística e o pensamento simbólico.

Jogos de rimas e parlendas: as brincadeiras com sons, repetições e ritmo favorecem a consciência fonológica e a musicalidade da língua. A atividade contribui para o desenvolvimento das inteligências linguística e musical, respeitando o caráter lúdico da infância.

Construção com blocos e sucatas: a montagem livre de estruturas estimula o raciocínio lógico, a percepção espacial e a resolução de problemas. A atividade mobiliza as inteligências lógico-matemática e espacial, fortalecendo a coordenação motora fina.

Desafios de encaixe e montagem: jogos que exigem encaixar peças incentivam a persistência, a concentração e o pensamento estratégico. As crianças exploram formas, tamanhos e relações espaciais, ampliando habilidades cognitivas.

Experimentos simples com água e areia: a exploração de misturas, volumes e texturas desperta curiosidade científica e investigação espontânea. A prática desenvolve as inteligências lógico-matemática e naturalista, valorizando o aprender pela experiência.

Circuito motor: percursos com obstáculos promovem equilíbrio, força, coordenação e percepção corporal. A atividade fortalece a inteligência corporal-cinestésica, contribuindo para autonomia e consciência do próprio corpo.

Dança livre com músicas variadas: a movimentação espontânea ao som de diferentes ritmos estimula expressão emocional, criatividade e prazer corporal. A proposta envolve as inteligências musical e corporal, favorecendo autorregulação e bem-estar.

Brincadeiras rítmicas com o corpo: palmas, batidas e movimentos coordenados desenvolvem percepção temporal, atenção e controle motor. A atividade integra música e movimento, fortalecendo a inteligência musical.

Exploração de instrumentos musicais: o contato com sons variados amplia sensibilidade auditiva, criatividade sonora e percepção rítmica. A proposta ativa a inteligência musical e incentiva a experimentação sensorial.

Pintura livre com diferentes materiais: o uso de tintas, pincéis, esponjas e mãos possibilita múltiplas formas de expressão. A atividade favorece a inteligência espacial e intrapessoal, respeitando a singularidade expressiva infantil.

Desenho livre narrado: a criança desenha e verbaliza o significado de sua produção, articulando imagem e linguagem. Essa prática fortalece as inteligências linguística e intrapessoal, estimulando reflexão e comunicação.

Modelagem com massinha ou argila: o manuseio de materiais maleáveis estimula criatividade, coordenação motora e percepção tátil. A atividade envolve as inteligências corporal-cinestésica e espacial.

Criação de murais coletivos: produções artísticas em grupo favorecem cooperação, negociação de ideias e sentimento de pertencimento. A prática desenvolve a inteligência interpessoal e o respeito à diversidade.

Jogos cooperativos: brincadeiras que priorizam objetivos comuns estimulam colaboração, empatia e resolução conjunta de desafios. A atividade fortalece habilidades sociais e emocionais.

Roda de conversa sobre sentimentos: espaços de fala e escuta incentivam a identificação, a expressão e o reconhecimento das emoções. A proposta desenvolve as inteligências intrapessoal e interpessoal.

Diário ilustrado da turma: o registro coletivo de experiências promove memória, linguagem e construção da identidade do grupo. A atividade fortalece vínculos e consciência do cotidiano escolar.

Exploração do ambiente natural: a observação de plantas, insetos e elementos do entorno desenvolve curiosidade, cuidado e respeito pela natureza. A prática ativa a inteligência naturalista.

Plantio e cuidado de hortas: acompanhar o crescimento das plantas ensina responsabilidade, paciência e noções de tempo. A atividade integra ciência, emoção e prática social.

Jogos de classificação: separar objetos por cor, tamanho, forma ou função desenvolve organização do pensamento e raciocínio lógico. A proposta fortalece a inteligência lógico-matemática.

Sequência de imagens: organizar imagens em ordem narrativa estimula lógica temporal, memória e linguagem. A atividade integra raciocínio e expressão verbal.

Caça ao tesouro: a busca por pistas estimula atenção, cooperação e resolução de problemas. A prática mobiliza as inteligências lógico-matemática e interpessoal.

Teatro de sombras: a exploração de luz e sombra amplia imaginação, percepção visual e criatividade. A atividade articula arte, ciência e expressão simbólica.

Jogos de imitação: reproduzir gestos, sons e ações favorece empatia, atenção e consciência corporal. A prática desenvolve a inteligência corporal-cinestésica.

Histórias sonorizadas: a criação de efeitos sonoros para narrativas estimula criatividade auditiva e interpretação. A atividade fortalece as inteligências musical e linguística.

Brincadeiras tradicionais: jogos populares promovem socialização, cultura corporal e movimento. A prática integra múltiplas inteligências de forma espontânea e significativa.

Construção de brinquedos: criar brinquedos com materiais simples estimula criatividade, sustentabilidade e autonomia. A atividade desenvolve pensamento criativo e senso de autoria.

Projetos temáticos integrados: projetos baseados nos interesses das crianças articulam diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Essa proposta concretiza a integração das inteligências múltiplas aos princípios da BNCC, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

Os jogos simbólicos, as dramatizações e a contação de histórias constituem práticas especialmente potentes para o estímulo das inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal. Ao assumir papéis, criar narrativas e interpretar personagens, a criança elabora sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, mobilizando competências comunicativas e emocionais complexas. Estudos sobre contos de fadas evidenciam que o contato com narrativas simbólicas favorece processos de autorregulação emocional e construção de valores éticos desde a primeira infância (Braga et al., 2025a). Essas práticas ampliam o repertório expressivo infantil e fortalecem vínculos afetivos no contexto escolar.

As brincadeiras de construção, montagem e experimentação desempenham papel relevante no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e espacial, uma vez que desafiam a criança a formular hipóteses, resolver problemas e organizar mentalmente relações de forma e quantidade. Pesquisas ancoradas na epistemologia genética demonstram que o conhecimento se constrói pela ação da criança sobre os objetos, em interação contínua com o meio (Ferreira et al., 2025). Materiais manipuláveis, jogos estruturados e desafios investigativos favorecem aprendizagens que emergem da experiência concreta, respeitando os tempos e os modos singulares de cada sujeito.

As linguagens artísticas, especialmente a música, a dança e as atividades rítmicas, ampliam as possibilidades de expressão corporal e sensível na educação infantil. O uso de instrumentos, cantigas, rimas e movimentos corporais contribui para o desenvolvimento das inteligências musical e corporal-cinestésica, estimulando coordenação motora, percepção auditiva e consciência corporal. Estudos sobre arte e desenvolvimento emocional indicam que essas experiências favorecem o autoconhecimento e a comunicação de emoções frequentemente não verbalizadas na infância (Ischkanian et al., 2025a). A dimensão estética do currículo, nesse sentido, fortalece processos de subjetivação e pertencimento.

As produções gráficas e plásticas, como o desenho livre e as atividades de criação visual, constituem importantes recursos para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. O desenho infantil revela modos singulares de perceber a realidade e expressar sentimentos, funcionando como instrumento de mediação entre mundo interno e externo. Pesquisas na área da psicopedagogia apontam que o desenho livre favorece aprendizagens significativas ao integrar linguagem, movimento e imaginação (Coelho et al., 2025; De Carvalho et al., 2025). Essas práticas reconhecem a criança como sujeito criador e produtor de cultura.

A diversidade de atividades lúdicas e criativas contribui para a participação efetiva de todas as crianças, respeitando diferentes estilos de aprendizagem e trajetórias de desenvolvimento. Ao oferecer múltiplos caminhos de acesso ao conhecimento, a escola amplia suas possibilidades de inclusão e equidade pedagógica. A teoria das Inteligências Múltiplas destaca que reconhecer talentos diversos implica romper com modelos homogêneos de ensino e avaliação, valorizando potencialidades frequentemente invisibilizadas (Ferreira, 2025). O trabalho pedagógico orientado pelo lúdico promove ambientes educativos mais democráticos, nos quais cada criança encontra espaço para aprender, expressar-se e construir sentidos sobre sua experiência no mundo.

2.4.2 Projetos interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares constituem uma via privilegiada para a materialização das Inteligências Múltiplas na educação infantil, uma vez que organizam a experiência pedagógica em torno de problemas, temas e produções significativas para as crianças. Essa perspectiva encontra respaldo na concepção de educação integral defendida por Ferreira (2025), ao reconhecer que o

desenvolvimento humano ocorre pela articulação entre dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao integrar diferentes linguagens em um mesmo percurso formativo, o trabalho por projetos rompe com fragmentações curriculares e favorece experiências que respeitam a singularidade infantil, promovendo aprendizagens ancoradas na curiosidade, na investigação e na participação ativa.

Projetos temáticos como a Horta da Escola exemplificam a potência dessa abordagem ao articular observação da natureza, cuidado coletivo e construção de conhecimentos científicos iniciais. A inteligência naturalista assume centralidade nesse contexto, conforme discutido por Ferreira et al. (2025), ao permitir que a criança compreenda ciclos vitais, relações ecológicas e responsabilidades compartilhadas. A vivência cotidiana com o plantio e o acompanhamento do crescimento das plantas fortalece vínculos afetivos com o ambiente e estimula atitudes éticas, ampliando a compreensão de pertencimento ao mundo natural.

No campo das linguagens expressivas, propostas como a Oficina de Arte e Música revelam a força dos projetos interdisciplinares na ampliação das formas de expressão infantil. A articulação entre som, movimento, imagem e narrativa encontra sustentação nas reflexões de Braga et al. (2025a), ao evidenciar que atividades lúdicas estruturadas favorecem consciência fonológica, sensibilidade estética e organização do pensamento simbólico. A convergência entre arte e musicalidade potencializa a inteligência musical e espacial, criando condições para que as crianças atribuam sentido às próprias produções.

A dimensão emocional dos projetos interdisciplinares adquire especial relevância quando se considera o papel do imaginário e da representação gráfica no desenvolvimento infantil. Estudos de Coelho et al. (2025) e De Carvalho et al. (2025) indicam que o desenho livre, integrado a narrativas e contextos investigativos, permite acessar emoções, elaborar vivências e construir significados pessoais. Inserido em projetos amplos, o desenho deixa de ser atividade isolada e passa a constituir linguagem mediadora entre pensamento, afetividade e interação social.

O trabalho colaborativo emerge como eixo estruturante dos projetos, promovendo interações que fortalecem competências sociais desde a primeira infância. As contribuições de Ferreira et al. (2025) sobre Piaget ressaltam que a cooperação favorece descentração cognitiva, negociação de pontos de vista e construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, a inteligência interpessoal se desenvolve de modo orgânico, enquanto a intrapessoal se consolida pela reflexão sobre emoções, escolhas e responsabilidades assumidas no grupo.

A Base Nacional Comum Curricular sustenta essa lógica pedagógica ao valorizar campos de experiência que integram corpo, linguagem, espaço, tempo e relações. A perspectiva das Inteligências Múltiplas, conforme discutida por Ferreira (2025), dialoga com esse documento ao defender práticas inclusivas que reconheçam diferentes modos de aprender e se expressar. Os projetos interdisciplinares, quando concebidos com intencionalidade pedagógica, tornam-se

dispositivos de equidade, capazes de transformar a escola em um espaço de escuta, criação e desenvolvimento humano pleno.

2.4.3 Avaliação formativa e personalizada

A avaliação formativa e personalizada na educação infantil configura-se como um dispositivo pedagógico essencial para compreender o desenvolvimento da criança em sua complexidade, superando concepções classificatórias ou meramente quantitativas. Ao assumir caráter processual, essa prática desloca o foco do resultado para os percursos de aprendizagem, permitindo que o educador acompanhe manifestações cognitivas, emocionais, sociais e expressivas ao longo do cotidiano escolar. Essa compreensão dialoga com a ideia de educação integral defendida por Ischkanian et al. (2025a), ao reconhecer que aprender envolve dimensões subjetivas que não se revelam por instrumentos padronizados.

Os registros diários, portfólios, fotografias e produções artísticas constituem recursos privilegiados para documentar experiências infantis de maneira sensível e contextualizada. A utilização desses instrumentos encontra respaldo nas reflexões de Ischkanian et al. (2025a), ao evidenciar que a arte funciona como linguagem legítima de expressão emocional e autoconhecimento, revelando aspectos do desenvolvimento que escapam à observação superficial. Quando analisados de forma reflexiva, esses materiais permitem identificar progressos, interesses emergentes e necessidades específicas de cada criança.

A avaliação formativa também se fortalece quando incorpora narrativas simbólicas e experiências imaginativas ao processo de acompanhamento pedagógico. O uso de histórias e personagens, conforme discutido por Ischkanian et al. (2025b), amplia as possibilidades de observação ao permitir que a criança projete sentimentos, conflitos e compreensões por meio da fantasia. Esse tipo de mediação favorece a leitura sensível do comportamento infantil, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais ajustadas e respeitosas.

No contexto da inclusão, a personalização avaliativa assume papel estratégico ao tornar visíveis talentos frequentemente invisibilizados em práticas homogêneas. Paixão et al. (2025) destacam que crianças com dificuldades associadas demonstram potencialidades expressivas quando avaliadas por múltiplas linguagens e tempos diferenciados. A avaliação formativa, ao reconhecer essas singularidades, contribui para a construção de trajetórias escolares mais equitativas, nas quais o erro é compreendido como parte constitutiva do aprender.

A possibilidade de ajustar propostas pedagógicas a partir da análise contínua dos registros confere à avaliação um caráter ético e responsivo. O acompanhamento sistemático permite ao professor reorganizar espaços, materiais e desafios, respeitando ritmos individuais e ampliando oportunidades de participação. Essa perspectiva reforça a concepção de criança como sujeito ativo do próprio desenvolvimento, alinhando-se às orientações contemporâneas que valorizam a escuta pedagógica e a observação qualificada.

A Base Nacional Comum Curricular sustenta essa abordagem ao enfatizar o acompanhamento integral da criança, considerando diferentes formas de expressão, interação e produção de sentidos. As contribuições de Ischkanian et al. (2025a) e Paixão et al. (2025) convergem ao indicar que a avaliação formativa, quando articulada a práticas sensíveis e intencionais, transforma-se em instrumento de reconhecimento da diversidade humana. Nesse horizonte, avaliar deixa de ser um ato técnico isolado e passa a constituir um exercício de compreensão profunda da infância em sua pluralidade.

2.4.4 Integração de tecnologias educacionais

A integração de tecnologias educacionais na educação infantil demanda uma compreensão pedagógica que ultrapasse o uso instrumental de recursos digitais, situando-os como mediadores de experiências cognitivas e expressivas. Quando incorporadas ao cotidiano escolar de modo intencional, essas ferramentas ampliam possibilidades de exploração simbólica e resolução de problemas desde a primeira infância. Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de Silva (2025), ao enfatizar que a educação infantil contemporânea precisa dialogar com as linguagens do tempo presente sem desconsiderar as especificidades do desenvolvimento infantil.

Aplicativos educativos, vídeos interativos e ambientes digitais de criação podem favorecer a emergência de competências relacionadas às inteligências lógico-matemática, espacial e linguística, desde que articulados a propostas pedagógicas significativas. Pinto, Ischkanian e Cabral (2025) defendem que recursos tecnológicos, quando associados a brincadeiras e desafios contextualizados, estimulam a curiosidade e o pensamento investigativo, evitando a passividade cognitiva. Nesse cenário, a tecnologia passa a atuar como linguagem complementar, não como substituta das interações humanas.

A relação entre tecnologias e brincadeiras revela-se especialmente potente quando os recursos digitais dialogam com práticas corporais, narrativas e jogos simbólicos. Silva et al. (2025a) destacam que brinquedos e brincadeiras permanecem centrais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mesmo em contextos permeados por dispositivos tecnológicos. A convergência entre o lúdico tradicional e o digital favorece experiências híbridas, capazes de preservar o protagonismo infantil e o prazer de aprender.

No campo da inclusão, o uso criterioso da tecnologia pode contribuir para ampliar formas de comunicação e participação de crianças com diferentes necessidades. Silva et al. (2025b) demonstram que interações mediadas por recursos estruturados favorecem o desenvolvimento comunicativo, especialmente quando integradas a dinâmicas coletivas e afetivamente significativas. Nesse sentido, as tecnologias educacionais assumem função de acessibilidade pedagógica, desde que orientadas por princípios éticos e inclusivos.

O equilíbrio entre experiências digitais e vivências corporais constitui elemento central na organização do trabalho pedagógico. A infância exige tempo para o movimento, a exploração

sensorial e a convivência, dimensões que não podem ser suprimidas por excessos tecnológicos. As contribuições de Silva (2025) reforçam que a educação infantil deve priorizar experiências concretas e relacionais, utilizando a tecnologia como apoio à ampliação do repertório cultural e expressivo da criança.

A Base Nacional Comum Curricular oferece fundamentos para essa integração ao valorizar múltiplas linguagens, interações e experiências significativas no processo educativo. As reflexões de Pinto et al. (2025) e Silva et al. (2025a) convergem ao indicar que a tecnologia, quando alinhada a práticas lúdicas e intencionalmente planejadas, fortalece a aprendizagem integral. Nesse horizonte, integrar tecnologias educacionais significa construir pontes entre o mundo digital e a vivência sensível da infância, respeitando ritmos, vínculos e singularidades.

2.4.5 Envolvimento familiar e comunitário

O envolvimento familiar e comunitário na educação infantil constitui um eixo formativo capaz de ampliar o alcance das experiências pedagógicas para além dos limites institucionais da escola. A criança constrói sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo a partir de relações significativas que atravessam contextos diversos, nos quais família e comunidade assumem papel estruturante. Essa compreensão dialoga com Azevedo et al. (2025), ao evidenciar que narrativas compartilhadas, valores culturais e vivências coletivas influenciam diretamente a formação ética, emocional e social na infância.

A aproximação entre escola e família favorece a criação de um ambiente educativo coerente, no qual expectativas, práticas e linguagens se articulam em benefício do desenvolvimento integral. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) ressaltam que a qualidade das práticas pedagógicas está profundamente relacionada às condições de trabalho docente e ao reconhecimento social da educação, elementos que também se refletem na participação das famílias. Quando há diálogo consistente, o processo educativo ganha densidade e legitimidade social.

A comunidade, enquanto espaço de produção cultural e simbólica, oferece oportunidades singulares de aprendizagem que enriquecem o currículo da educação infantil. Belchior et al. (2025a) defendem que a diversidade de saberes presentes nos territórios amplia repertórios e favorece a construção pedagógica contextualizada. Oficinas, projetos coletivos e ações intergeracionais permitem que a criança reconheça pertencimentos e compreenda a pluralidade de experiências humanas.

Do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional, a participação ativa da família e da comunidade fortalece vínculos afetivos e promove segurança emocional. As contribuições de Belchior et al. (2025b) indicam que experiências mediadas por relações de confiança potencializam processos cognitivos, uma vez que o cérebro aprende de forma mais significativa

em ambientes emocionalmente favoráveis. Esse cenário contribui para o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal desde a primeira infância.

Atividades culturais, artísticas e narrativas compartilhadas constituem estratégias potentes para integrar diferentes atores no processo educativo. Braga et al. (2025b) demonstram que contos, dramatizações e expressões simbólicas favorecem a aprendizagem emocional e cognitiva, especialmente quando vivenciadas coletivamente. A presença da família amplia sentidos e reforça a valorização das identidades infantis.

A consolidação de práticas que envolvam família e comunidade exige intencionalidade pedagógica e abertura institucional para o diálogo. Silva (2025) enfatiza que a educação infantil se fortalece quando reconhece a criança como sujeito social inserido em múltiplos contextos de interação. O envolvimento familiar e comunitário não se limita ao apoio escolar, mas configura-se como dimensão constitutiva da formação integral, sustentando autoestima, pertencimento e construção de vínculos duradouros.

3. CONCLUSÃO

A articulação entre a teoria das Inteligências Múltiplas e os pressupostos da BNCC na educação infantil reafirma uma concepção de criança como sujeito pleno, dotado de potencialidades diversas e capaz de aprender por múltiplos caminhos. Essa perspectiva amplia o entendimento de aprendizagem, afastando-se de modelos restritivos e reconhecendo que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira complexa, integrada e profundamente vinculada às experiências vividas nos primeiros anos de vida. Ao valorizar diferentes formas de expressão, pensamento e interação, a educação infantil assume um papel decisivo na construção de trajetórias formativas mais justas e significativas.

A diversidade infantil deixa de ser percebida como obstáculo e passa a constituir elemento estruturante das práticas pedagógicas. Quando a escola reconhece que cada criança aprende de maneira singular, cria condições para que talentos, interesses e modos próprios de se relacionar com o conhecimento sejam acolhidos e estimulados. Essa postura pedagógica contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social desde a infância.

A integração das Inteligências Múltiplas ao currículo favorece uma organização pedagógica mais flexível, criativa e sensível às necessidades reais das crianças. As experiências propostas ganham sentido quando dialogam com o cotidiano, com a cultura e com o corpo, permitindo que o aprender se manifeste por meio do brincar, da imaginação, da investigação e da expressão artística. Esse movimento rompe com práticas homogêneas e promove um ambiente educativo mais dinâmico, no qual a curiosidade e o prazer de aprender ocupam lugar central.

No contexto da BNCC, a valorização das múltiplas inteligências fortalece a concepção de desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e corporais. A

criança é acompanhada em sua totalidade, respeitando ritmos, tempos e formas próprias de construção do conhecimento. Essa abordagem amplia o olhar avaliativo e pedagógico, permitindo intervenções mais conscientes e coerentes com os processos vividos no cotidiano escolar.

As práticas pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva contribuem para a construção de uma educação infantil mais inclusiva e equitativa. Ao reconhecer as diferenças como parte constitutiva da aprendizagem, a escola cria condições para que todas as crianças participem ativamente, independentemente de suas habilidades predominantes. Essa postura fortalece vínculos, promove relações mais empáticas e favorece a convivência com a diversidade desde os primeiros anos de escolarização.

O protagonismo infantil emerge como elemento central nesse processo, uma vez que a criança passa a ser reconhecida como participante ativa da própria aprendizagem. O espaço educativo transforma-se em território de escuta, experimentação e diálogo, no qual a criança pode expressar sentimentos, ideias e descobertas. Essa vivência contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e confiantes em suas capacidades.

A atuação docente ganha novos contornos ao assumir a mediação como eixo do trabalho pedagógico. O professor torna-se observador atento, planejador reflexivo e incentivador de experiências que dialogam com diferentes linguagens e inteligências. Essa postura exige sensibilidade, intencionalidade e compromisso com uma prática educativa ética, humana e socialmente responsável.

A aproximação entre escola, família e comunidade potencializa os efeitos dessa abordagem, ampliando os contextos de aprendizagem e fortalecendo os vínculos afetivos que sustentam o desenvolvimento infantil. Quando diferentes espaços educativos compartilham responsabilidades e valores, a criança vivencia experiências mais coerentes e significativas, capazes de integrar saberes, afetos e vivências culturais.

Em perspectiva conclusiva, a integração das Inteligências Múltiplas à BNCC na educação infantil configura um avanço expressivo na consolidação de uma proposta educativa que reconhece a diversidade como princípio estruturante do processo formativo. Ao considerar que as crianças aprendem por diferentes vias, essa articulação amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece práticas que respeitam ritmos, interesses e modos singulares de aprender. Tal compreensão contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, nos quais o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e corporal é compreendido de maneira integrada e indissociável.

Essa abordagem reafirma a infância como etapa decisiva da formação humana, na qual experiências significativas deixam marcas duradouras no percurso educacional e pessoal da criança. Práticas pedagógicas sensíveis, criativas e intencionalmente planejadas tornam-se capazes de promover aprendizagens consistentes, favorecer a autonomia e estimular o pensamento crítico desde os primeiros anos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celine Maria de Sousa; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; NASCIMENTO, Dalva Costa do; VENDITTE, Neusa; GRUPO ESCOTEIRO JOÃO OSCALINO. **Pinóquio, entre fantasia e realidade: o papel do imaginário infantil na compreensão da honestidade e das consequências da mentira.** Clube de Autores, 2025. 42 p. Disponível em: https://doceru.com/doc/xsv1es1s. Acesso em: 23 jan. 2026.

BATISTA, L. S; KUMADA, K. M. O. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica.** Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira. **O desafio da valorização docente: impactos da desvalorização salarial na qualidade da educação contemporânea.** Clube de Autores, 2025. 39 p. Disponível em: https://www.academia.edu/143823591/O_DESAFIO_DA_VALORIZA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_IMPACTOS_DA_DESVALORIZA%C3%87%C3%83O_SALARIAL_NA_QUALIDADE_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_CONTEMPOR%C3%82NEA. Acesso em: 23 jan. 2026.

BELCHIOR, Idênis Glória; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Cenários da infância e da educação no Brasil: diversidade de saberes na construção pedagógica.** Clube de Autores, 2025. 16 p. Disponível em: https://www.academia.edu/130303138/CEN%C3%81RIOS_DA_INF%C3%82NCIA_E_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_NO_BRASIL_DIVERSIDADE_DE_SABERES_NA_CONSTRU%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA. Acesso em: 23 jan. 2026.

BELCHIOR, Idênis Glória; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Psicopedagogia e neurociência para a prática pedagógica: como o cérebro aprende.** Clube de Autores, 2025. 53 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/899884312/Como-o-Cerebro-Aprende. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; VIEIRA, Nívea Maria Costa; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; DRUMOND, Eliana. **Atividades lúdicas para explorar sons iniciais, mediais e finais das palavras.** Clube de Autores, 2025. 55 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/918258957/Atividades-Ludicas-Para-Explorar-Sons-Iniciais-Mediais-e-Finais-Das-Palavras. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRAGA, Regina Daucia de Oliveira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; RODRIGUES, Rosimery Mendes; SILVA, Eliana Drumond de Carvalho; VIANA, Fabiane Bandeira; SILVA, Amanda Nunes da; SILVA, Aida Greice Ramos da; BELCHIOR, Idênis Glória; SILVA, Francisca Araújo da. **Contos de fadas: um portal para a aprendizagem emocional e cognitiva à luz da neurociência.** Clube de Autores, 2025. 28 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/937528490/Contos-de-Fadas-Um-Portal-Para-a-Aprendizagens. Acesso em: 23 jan. 2026.

COELHO, Tatiana; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; DRUMOND, Eliana. **Desenho infantil e desenvolvimento emocional: uma ferramenta para psicólogos e educadores.** Clube de Autores, 2025. 48 p. Disponível em: https://www.academia.edu/143892272/DESENHO_INFANTIL_E_DESENVOLVIMENTO_EMOCIONAL_UMA_FERRAMENTA_PARA_PSIC%C3%93LOGOS_E_EDUCADORES Acesso em: 23 jan. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DE CARVALHO, Silvana Nascimento; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desenho livre e aprendizagem significativa: um olhar interdisciplinar entre psicomotricidade, linguagens, arte, desenvolvimento infantil e mediação docente.** Clube de Autores, 2025. 26 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/893260385/Desenho-Livre-e-Aprendizagem-Significativa. Acesso em: 23 jan. 2026.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FERREIRA, Juliana Balta. **Howard Gardner: educação inclusiva e valorização da diversidade humana.** Clube de Autores, 2025. 22 p. Disponível em: https://www.academia.edu/145602274/HOWARD_GARDNER_EDUCA%C3%87%C3%83O_INCLUSIVA_E_VALORIZA%C3%87%C3%83O_DA_DIVERSIDADE_HUMANA. Acesso em: 23 jan. 2026.

FERREIRA, Juliana Balta; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; GRUPO ESCOTEIRO JOÃO OSCALINO. **Piaget e o desenvolvimento infantil: contribuições para práticas pedagógicas inclusivas por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.** Clube de Autores, 2025. 61 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/911643904/Piaget-e-o-Desenvolvimento-Infantil. Acesso em: 23 jan. 2026.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M**. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GARVEY, C. **Play**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; DRUMOND, Eliana. **A arte como recurso de expressão emocional e autoconhecimento no contexto escolar.** Clube de Autores, 2025. 38 p. Disponível em: https://www.academia.edu/144001145/A_ARTE_COMO_RECURSO_DE_EXPRESS%C3%83O_EMOCIONAL_E_AUTOCONHECIMENTO_NO_CONTEXTO_ESCOLAR. Acesso em: 23 jan. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; VENDITTE, Neusa. **Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinhos Coloridos: explorando o imaginário infantil e o aprendizado através da fantasia.** Clube de Autores, 2025. 50 p. Disponível em: https://doceru.com/doc/xsc5cx0x. Acesso em: 23 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde**.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORALES, W. G. B**. Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General.** Saúde em Redes, v. 8, n. sup1, p. 339-360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

NONO, M. A.; GUIMARÃES, D. S. **O cotidiano da educação infantil**. Campinas: Papirus, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. F. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Gislene de Campos**. Psicomotricidade Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 10ª** ed. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2005.

PAGE, M. J et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 1, n. 1, p. 1-1, 29 mar. 2021.

PAIXÃO, Marizuza Ribeiro; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; DRUMOND, Eliana. **Desafios e potencialidades: como reconhecer talentos em alunos com dificuldades associadas.** Clube de Autores, 2025. 36 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/958199263/Brincadeiras-Estruturadas-No-Desenvolvimento-Comunicativo-de-Criancas-Autistas-de-4-Anos. Acesso em: 23 jan. 2026.

PAULINO, A. V. **Uso de técnicas de amostragem aplicadas ao tempo de acesso a internet em lan hause.** Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

PINTO, Adélia Paiva; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira. **Caderno de atividades com brincadeiras para formação integral na educação infantil.** Clube de Autores, 2025. 18 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/923884404/Caderno-de-Atividades-Construindo-Saberes-Com-Brincadeiras-o-Ludico-Na-Formacao-Integral-Na-Educacao-Infantil. Acesso em: 23 jan. 2026.

SARMENTO, M. J. et al. **As crianças e a infância: múltiplos olhares**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, Diogo Rafael da; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; SANTOS, Wilson Bezerra dos. **Brinquedos e brincadeiras como instrumentos de interação e aprendizagem na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional**. Clube de Autores, 2025. 21 p. Disponível em: https://www.academia.edu/129120309/BRINQUEDOS_E_BRINCADEIRAS_COMO_INSTRUMENTOS_DE_INTERA%C3%87%C3%83O_E_APRENDIZAGEM_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_PARA_O_DESENVOLVIMENTO_COGNITIVO_SOCIAL_E_EMOCIONAL. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Francisca Araújo da. **A importância da educação infantil.** Clube de Autores, 2025. 20 p. Disponível em: https://www.calameo.com/books/007278111c5b6b3ba983c. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Francisca Araújo da; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; RODRIGUES, Rosimery Mendes; CARVALHO, Eliana Drumond de. **Impacto das interações sociais mediadas por brincadeiras estruturadas no desenvolvimento comunicativo de crianças autistas de 4 anos.** Clube de Autores, 2025. 58 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/958199263/Brincadeiras-Estruturadas-No-Desenvolvimento-Comunicativo-de-Criancas-Autistas-de-4-Anos. Acesso em: 23 jan. 2026.

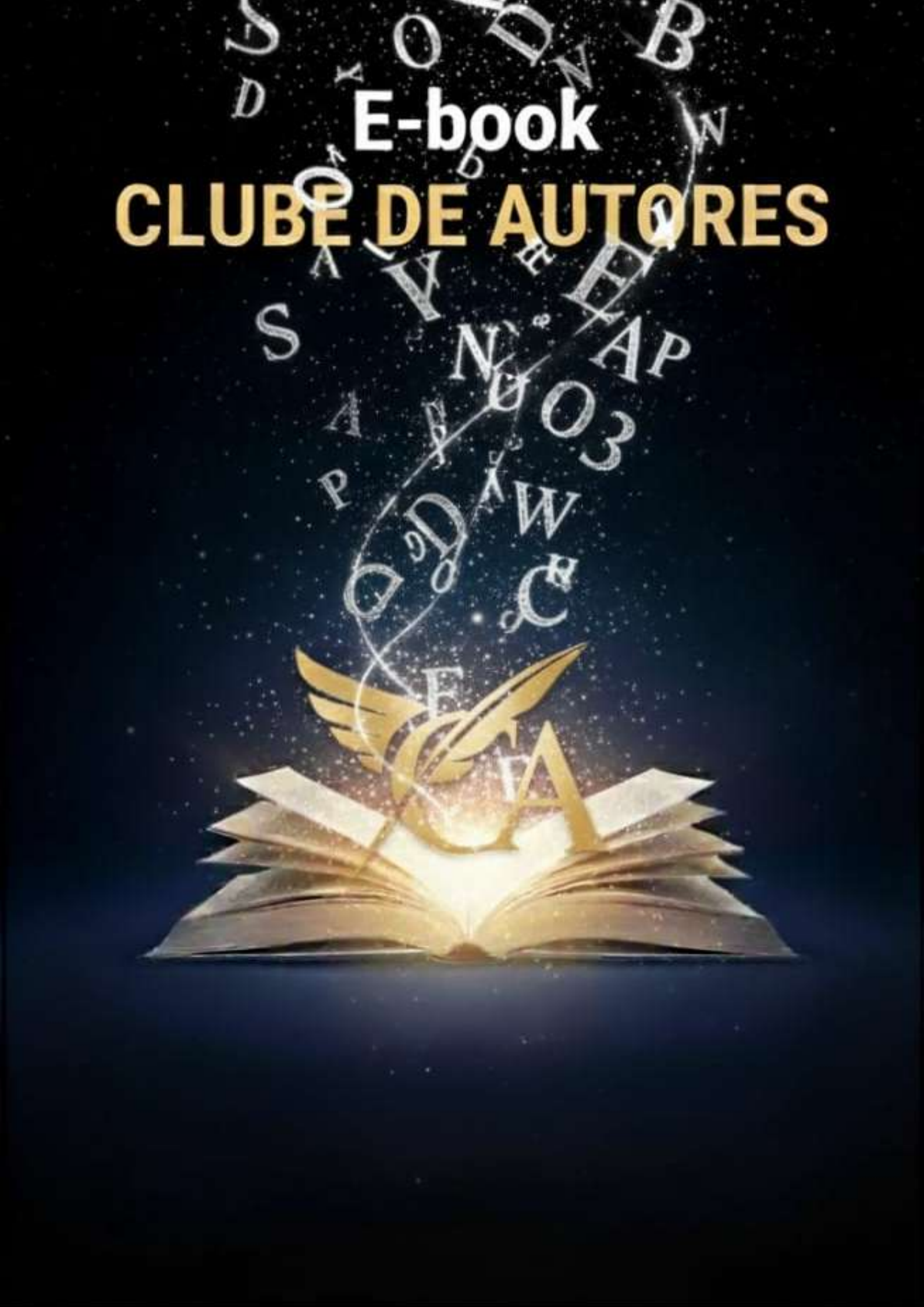
SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. Paraná, 2009. p. 4554-4566.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WEBER, **M. Ensaios de sociologia**. 4. ed. São Paulo: LTC, 1949.


E-book
CLUBE DE AUTORES